

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE LIEN ENTRE LA COMPRÉHENSION DE LA DISSIMULATION DES ÉMOTIONS ET
L'ADAPTATION SOCIALE DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

ESSAI DOCTORAL

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (PROFIL CLINIQUE)

PAR

VÉRONIQUE LE BRUN

SEPTEMBRE 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cet essai doctoral se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

Lien entre la compréhension de la dissimulation des émotions et l'adaptation sociale des enfants
d'âge préscolaire

Véronique LeBrun
Mont-Laurier, Québec
Sylvain Coutu
Université du Québec en Outaouais

Note des auteurs

Véronique LeBrun, Mont-Laurier, Québec; Sylvain Coutu, Département de psychologie et de psychoéducation, Université du Québec en Outaouais, Campus Saint-Jérôme, Québec.

Toute correspondance ayant trait à cet article devrait être adressée à Véronique LeBrun, (Cand. D. Psy), 488 Montée Léveillée, Mont-Laurier, Québec, Canada, J9L 1A2. Courriel : veronique_025@hotmail.com

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette recherche n'aurait été possible sans l'aide exceptionnelle de plusieurs personnes. J'aimerais adresser les premiers remerciements à mon directeur de recherche, le Dr Sylvain Coutu. Durant ces dernières années, il a su me guider, m'encourager et a fait preuve d'une grande générosité et de disponibilité à mon égard.

Indispensables pour un projet de recherche en développement : les enfants. Sans eux, ce projet n'aurait pu être concrétisé, c'est pour cette raison que je les remercie énormément. Évidemment, j'en profite pour remercier les parents qui ont également collaboré au projet de recherche. La direction de l'école ainsi que les professeures m'ont fourni une aide précieuse en acceptant de participer au projet; ils m'ont fait confiance et je les remercie beaucoup pour cela.

Je ne pourrais oublier l'aide et le support si précieux que j'ai reçus de ma famille. Tout au long des années, ils ont su m'encourager dans les moments difficiles et ont été toujours présents pour moi. Je les remercie du fond du cœur.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vi
SUMMARY	vii
CHAPITRE I	
INTRODUCTION	8
1.1 Compréhension des émotions	9
1.2 Dissimulation des émotions	12
1.3 Motivation à la dissimulation des émotions.....	14
1.4 Rôle de la compréhension des émotions dans les relations avec les pairs	15
1.5 Objectifs et hypothèses de recherche	17
CHAPITRE II	
MÉTHODE	20
2.1 Participants et procédure	20
2.2 Instruments de mesure	20
2.2.1. La compréhension des émotions réelles et apparentes.....	21
2.2.2. L'adaptation sociale	23
CHAPITRE III	
RÉSULTATS	26
3.1 Statistiques descriptives	26
3.2 Comparaisons des mesures recueillies auprès des garçons et des filles.....	26
3.3 Comparaisons des mesures recueillies en fonction de l'âge des enfants	27
3.4 Corrélations entre les mesures de compréhension de la dissimulation des émotions et les mesures comportementales	27
CHAPITRE IV	
DISCUSSION	29
4.1 Limites	32
CONCLUSION	35
ANNEXE A	
COURTES HISTOIRES	37
ANNEXE B	
ÉCHELLE DE L'ÉMOTION RÉELLE.....	40
ANNEXE C	
ÉCHELLE DE L'ÉMOTION APPARENTE	41

ANNEXE D	
GUIDE D'ENTREVUE	42
ANNEXE E	
QUESTIONNAIRE PROFIL SOCIO-AFFECTIF (VERSION ABRÉGÉE).....	47
ANNEXE F	
QUESTIONNAIRE <i>PERCEIVED COMPETENCE SCALE FOR CHILDREN</i> (PCSC)	48
ANNEXE G	
LES TABLEAUX	51
RÉFÉRENCES.....	56

RÉSUMÉ

Plusieurs études ont démontré qu'il existe un lien entre la capacité des enfants à comprendre leurs émotions (et celles d'autrui) et la qualité de leurs relations sociales. Cependant, la plupart de ces études ont opté pour une mesure globale de la compréhension des émotions sans établir une distinction quant au type d'habiletés en cause. Cette recherche a pour but d'examiner l'existence d'un lien entre une composante spécifique de la compréhension des émotions, soit celle de la compréhension des émotions simulées, et l'adaptation sociale de jeunes enfants. Une épreuve de compréhension de la dissimulation des émotions et un questionnaire mesurant la perception de compétence sociale ont été administrés à 44 enfants âgés de cinq ou six ans. Les parents ont également répondu à un questionnaire mesurant le profil comportemental de leur enfant. Les analyses effectuées démontrent qu'il n'y a pas de lien significatif entre les principales variables à l'étude; par contre, certaines corrélations entre les scores de compréhension des émotions et la mesure de compétence sociale atteignent un seuil quasi significatif et vont dans le sens attendu. La discussion avance certaines hypothèses susceptibles d'expliquer les résultats obtenus et propose des pistes pour les futures recherches intéressées à comprendre le rôle des compétences socio-émotionnelles dans l'adaptation sociale des jeunes enfants.

Mots-clés : compréhension des émotions, émotions simulées, dissimulation des émotions, compétence sociale, relations sociales.

SUMMARY

Many studies have shown that the capacity to understand emotions plays a central role in young children's social relations. However, few have precisely examined which socioemotional competencies are related to social competence during the preschool years. The purpose of this research is to determine to what extent the capacity to understand hiding emotions is linked to the social adjustment of preschool children. A sample of 44 preschoolers participated in a structured interview developed to assess their capacity to understand hiding emotions and filled a self-report measure of social competence. Parents also completed a questionnaire to assess their child's behavioral profile. Results show no significant links between main measures; however, a few quasi significant correlations ($p < 0,10$) were found between emotion comprehension scores and the parental social adjustment measure. In conclusion, the role of emotion-related competencies as prerequisites of positive social outcomes in preschoolers is discussed.

Keywords: understanding of emotions, hiding emotions, social competence, social relation, socioemotional competencies.

CHAPITRE I

INTRODUCTION

Les différentes expériences vécues en compagnie des camarades de jeu constituent un contexte développemental important pour les enfants (Cartron & Winnykamen, 1999; Rubin, Wojslawowicz, & Oh, 2007). En présence de leurs pairs, les enfants acquièrent un large éventail de comportements, de compétences, d'attitudes et d'expériences qui influencent leur adaptation tout au long de leur vie (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Afin de bien s'intégrer aux différents groupes de pairs, les enfants doivent notamment développer et apprendre à utiliser une grande variété d'habiletés sociales, sociocognitives et socio-émotionnelles (Cartron et al., 1999; Housiaux & Lahaye, 2013).

Au cours des dernières années, certains auteurs se sont particulièrement intéressés aux compétences dites socio-émotionnelles comme facteur déterminant de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire des enfants (Denham, Bassett, Way, Mincic, Zinsser, & Graling, 2012; Garner & Waajid, 2012; Nix, Bierman, Domitrovich, & Gill, 2013; Trentacosta & Fine, 2010). Denham (2006) a proposé un modèle permettant de définir les compétences socio-émotionnelles et de décrire leur développement au cours de l'enfance. Ce modèle postule que les compétences socio-émotionnelles réfèrent à trois habiletés spécifiques: 1) être capable de ressentir des émotions et de les exprimer de façon socialement adéquate, 2) comprendre ses émotions et celles des autres, et 3) gérer et réguler les émotions chaque fois que l'expérience émotionnelle est trop intense ou trop faible pour soi-même ou pour les

autres (Denham, 2006). Ce modèle définit un éventail de processus émotionnels indissociables aux interactions sociales et il fournit une structure utile pour établir un lien entre l'organisation émotionnelle et les relations sociales avec les pairs chez les jeunes enfants (Hubbard & Dearing, 2004). Dans le cadre de la présente étude, une attention particulière est accordée à la composante de la compréhension des émotions.

1.1 Compréhension des émotions

La compréhension des émotions est une compétence potentiellement déterminante du succès des interactions sociales puisque les expériences personnelles et les interactions sociales sont souvent guidées et définies par des transactions émotionnelles (Denham, 2006). Selon Pons, Harris et de Rosnay (2004), les composantes de la compréhension des émotions se développent de façon ordonnée de la petite enfance à la préadolescence. Ce développement serait hiérarchisé en trois stades et organisé en structures développementales bien définies (Pons et al., 2004).

Le premier stade réfère à la compréhension des composantes externes des émotions et se développerait de 2 à 6 ans. D'abord, les enfants apprennent à reconnaître les émotions sur la base d'expressions faciales, de mouvements corporels ou de prosodies. Vers l'âge de deux ans, ils commencent à être capables d'attribuer correctement des émotions telles la joie, la tristesse, la colère ou la peur (émotions de base) en regardant le visage ou les gestes d'une personne. Cette habileté augmenterait jusqu'à l'âge de 4 ans et demi (Denham & Couchoud, 1990; Lafortune, Doudin, Pons, & Hancock, 2004; Pons et al., 2004). Ensuite, les enfants commencent à utiliser les informations contextuelles dans leurs expériences quotidiennes pour comprendre qu'une personne puisse ressentir une émotion face à une situation. Ils connaissent et reconnaissent les situations courantes qui suscitent des émotions de base (une composante essentielle de leur compréhension globale) (Denham, 1998). Par

exemple, ils comprennent qu'une personne est heureuse car elle vient de recevoir un cadeau ou qu'une personne a peur car elle est poursuivie par une personne qu'elle ne connaît pas (Lafortune et al., 2004; Pons et al., 2004). D'un point de vue développemental, les enfants deviennent plus aptes à comprendre les causes plus complexes des émotions tout au long de la période préscolaire. Vers l'âge de 5 ans, les enfants commencent à comprendre que les causes d'une émotion peuvent varier selon les dispositions personnelles de l'individu (Denham, 1998). Enfin, les enfants sont également capables de reconnaître l'impact des souvenirs sur les émotions. À partir de 4 et 5 ans, les enfants comprennent qu'une personne qui regarde une photo de son animal de compagnie, disparu depuis quelques semaines déjà, puisse ressentir de la tristesse ou qu'une personne qui visionne le film de son dernier anniversaire puisse ressentir de la joie (Lafortune et al., 2004; Pons et al., 2004). La maîtrise de ce premier groupe de composantes externes serait une condition essentielle pour l'acquisition du deuxième groupe (Lafortune et al., 2004, Lafortune, Daniel, Doudin, Pons, & Albanese, 2005; Pons et al., 2004).

Le deuxième stade représente la compréhension des dimensions internes (ou mentales) des émotions et surviendrait entre 5 et 9 ans. À ce stade, les enfants développent des conceptions plus abstraites; il ne s'agit plus de comprendre les liens simples entre les différentes situations et les émotions associées (Wellman & Banerjee, 1991). Ils deviennent beaucoup plus précis et cohérents dans leur compréhension des émotions; ils reconnaissent que les réactions émotionnelles dépendent à la fois de leurs désirs et de leurs croyances (Lagattuta, Wellman, & Flavell, 1997). Ainsi, vers l'âge de 5 ans, les enfants comprennent l'impact des désirs sur les émotions. Ils sont capables de reconnaître qu'une personne puisse se sentir triste lorsque son désir n'est pas réalisé et qu'elle puisse sentir heureuse lorsqu'il l'est (Lafortune et al., 2004; Pons et al., 2004). Vers l'âge de 6 et 7 ans, les enfants comprennent aussi que les émotions peuvent être influencées par les connaissances, les perceptions ou les croyances de la personne. Ils peuvent comprendre qu'une personne se sente heureuse en regardant son émission préférée à la télévision même

si, en même temps, un voleur s'approprie la bicyclette dans le garage (Lafortune et al., 2004; Pons et al., 2004). À cette même période, les enfants comprennent également qu'il est possible de contrôler leur ressenti émotionnel. Ils savent qu'il est possible de dissimuler, cacher ou simuler leur émotion, c'est-à-dire que leur ressenti émotionnel peut être différent en apparence de ce qu'il est réellement. Par exemple, ils sont capables de concevoir qu'un enfant peut exprimer de la joie en recevant un cadeau même si, en réalité, il est déçu et ne l'apprécie pas (il veut simplement être gentil avec la personne qui lui offre) (Lafortune et al., 2004; Pons et al., 2004). La compréhension de ces composantes serait une acquisition au développement des composantes du troisième stade (Lafortune et al., 2004; Lafortune et al., 2005; Pons et al., 2004).

Le dernier stade comprend les dimensions complexes (ou réflexives) de la compréhension des émotions et apparaîtrait entre 8 et 12 ans. Ces composantes sont les plus difficiles à maîtriser pour les enfants. À partir de huit ans, ils commencent à comprendre qu'il est possible de réguler leur ressenti émotionnel en utilisant des stratégies psychologiques. Lorsque l'expérience émotionnelle devient trop intense, les jeunes enfants utilisent d'abord des stratégies externes (changer d'emplacement, demander de l'aide extérieure) et en vieillissant, ils utilisent davantage des stratégies mentales impliquant des processus de la pensée (rediriger les pensées, réinterpréter la situation) (Denham, 1998). Par exemple, ils comprennent qu'une personne peut diminuer son sentiment de tristesse en pensant à un événement positif (Pons et al., 2004). Par la suite, vers l'âge de 8 et 9 ans, les enfants développent leur compréhension des émotions mixtes. Ils deviennent capables de reconnaître qu'avec un même événement ou une même situation, ils peuvent non seulement ressentir deux émotions ou plus en même temps, mais également savoir qu'elles peuvent être simultanément de valence opposée (Pons et al., 2004; Wintre & Vallance, 1994). Par exemple, ils comprennent qu'une personne peut être contente de retrouver son animal perdu mais triste en même temps car celui-ci est blessé; ou encore, qu'une personne éprouve de la joie en recevant une bicyclette mais effrayée en même temps

puisqu'elle ne sait pas comment l'utiliser (Pons et al., 2004). Finalement, les enfants de 10 et 11 ans commencent à comprendre les émotions complexes, dont les émotions morales. Ils comprennent l'influence des règles morales sur les émotions comme la honte, la fierté, la culpabilité et l'empathie (Denham, 1998; Pons et al., 2004). Par exemple, ils arrivent à comprendre qu'une personne peut se sentir coupable d'avoir commis un acte moralement répréhensible en plus de ne pas l'avoir avoué; ou qu'une personne peut ressentir de la fierté en réalisant un acte altruiste (Pons et al., 2004).

1.2 Dissimulation des émotions

Dans la présente étude, l'accent est mis sur une composante bien précise de la compréhension des émotions, soit celle de la compréhension de la dissimulation des émotions, qui se réfère aux dimensions internes des émotions du modèle de Pons et al (2004). Cette composante émotionnelle fait référence à la compréhension de la possibilité de contrôler l'expression des émotions. Autrement dit, les enfants parviennent progressivement à comprendre qu'un ressenti émotionnel peut être différent en apparence de ce qu'il est en réalité (Lafortune et al., 2005). Selon Ekman (1997, 1993), il existe plusieurs manières de maîtriser les émotions comme, par exemple, en réprimant, en atténuant ou, encore, en masquant leur expression (Gosselin & Cloutier, 2005). Gosselin (2005) ajoute que le sourire est le signal de masquage le plus souvent utilisé pour dissimuler une émotion négative à son entourage social.

Avant l'âge de 4 ans, les enfants ne comprennent pas que « penser » constitue un état mental. C'est à partir de cet âge qu'ils commencent à utiliser ce mot afin de désigner un état mental. Dès lors, ils reconnaissent que ce qu'ils pensent est différent de la pensée de l'autre ou même de ce qu'ils pensaient eux-mêmes jusque-là. Ils comprennent que les gens se construisent la réalité selon leurs représentations

(construction de l'esprit), et agissent selon celles-ci (Wilde-Astington, 1993). Dans l'étude de Flavell et collègues (1986) sur la compréhension des enfants de la distinction entre apparence et réalité, les auteurs ont constaté que les enfants de 3 ans ne comprennent pas comment une chose (ou un visage) peut paraître différente de ce qu'elle est en réalité (Wilde-Astington, 1993). À 4 ans, les enfants distinguent l'apparence de la réalité sans l'aide du contexte. Ils accèdent à une théorie représentationnelle de l'esprit. En fait, ils comprennent l'activité représentationnelle et sont ainsi capables de coordonner deux représentations conflictuelles. Par exemple, lorsqu'une personne veut dissimuler l'expression de son émotion afin de tromper autrui, elle veut avoir une influence sur la croyance de l'autre en lien avec l'émotion qu'elle ressent réellement (Wilde-Astington, 1993). La capacité de saisir complètement la dissimulation des émotions impliquerait la mise en relation des états mentaux des personnes ainsi qu'une compréhension du caractère récursif de la pensée. Selon Harris, Donnelly, Guz et Pitt-Watson (1986), très peu d'enfants de 6 ans seraient en mesure de faire cette mise en relation. En ce sens, le modèle de Pons et collègues (2004) avance que cette capacité à distinguer entre l'émotion réelle et l'émotion apparente se développerait vers l'âge de 7 ans. Néanmoins, d'autres études indiquent qu'avant l'âge de 6 ans, la compréhension de la distinction entre les émotions réelles et apparentes serait implicite, c'est-à-dire que les enfants seraient capables de faire la différence entre une émotion réelle et une émotion apparente mais ne peuvent l'expliquer puisque leur langage est encore rudimentaire (Banerjee, 1997; Gardner, Harris, Ohmoto, & Hamazaki, 1988). En effet, Denham (1998) affirme que la compréhension de la dissimulation des émotions s'avérerait complète seulement vers la fin de la période préscolaire. Une étude de Saarni (1979) a toutefois montré qu'à cet âge, l'enfant serait capable d'affirmer le moment et la raison pour lesquels l'émotion des autres personnes a été dissimulée (Gosselin, Warren, & Diotte, 2002). Enfin, des études plus récentes de Perron et Gosselin (2009, 2007) ont révélé qu'effectivement, les enfants de 5 et 6 ans auraient la capacité de distinguer les

émotions réelles des émotions apparentes mais que leur compréhension serait davantage implicite.

1.3 Motivation à la dissimulation des émotions

La maîtrise des émotions contribue à maintenir l'harmonie dans les rapports sociaux (Matsumoto, 2002; Saarni, 1999) et peut également être utilisée à des fins personnelles pour obtenir une faveur d'une ou de plusieurs personnes (Owrin & Bachorowski, 2001). Cette aptitude à juger la sincérité de l'émotion peut avoir ses avantages : elle peut permettre à une personne d'éviter d'être manipulée et elle peut jouer également un rôle dans l'émission des comportements d'aide (Gosselin, 2005).

La connaissance que les enfants possèdent des émotions réelles et des émotions apparentes peut varier selon la motivation des émotions cachées. Les personnes peuvent dissimuler leurs émotions pour diverses raisons. Il existerait deux catégories de motivation : la motivation prosociale et la motivation centrée sur soi. Les gens qui dissimulent leurs émotions pour une raison « prosociale » agissent ainsi afin de protéger les émotions des autres personnes et pour maintenir des relations harmonieuses. Dans le cas d'une motivation « centrée sur soi », la dissimulation des émotions est utilisée pour obtenir des faveurs, pour éviter des conséquences négatives ou pour préserver l'estime de soi (Gosselin et al., 2002). On s'attend à ce que les enfants décodent mieux la dissimulation des émotions lors d'une motivation prosociale puisqu'il s'agit d'une compétence encouragée et valorisée au cours de la socialisation, alors que dans le cas des comportements associés à la motivation centrée sur soi, les enfants les acquièrent à partir de leurs expériences personnelles (Gosselin et al., 2002). Josephs (1994) a observé que les jeunes filles démontrent de meilleures habiletés que les jeunes garçons pour comprendre la distinction entre les deux formes d'émotions, lorsque la motivation est prosociale. Par contre, d'autres études réalisées par Perron et Gosselin (2009, 2007) ne révèlent aucune différence

entre la compréhension des filles et celle des garçons à l'âge de 5 et 6 ans. Un possible biais culturel pourrait expliquer cette différence car les chercheurs ont utilisé exactement la même procédure pour mesurer la compréhension de la dissimulation des émotions auprès d'échantillon assez comparables.

1.4 Le rôle de la compréhension des émotions dans les relations avec les pairs

La période cruciale du développement de la compréhension des composantes émotionnelles se situe tôt au cours de l'enfance, soit vers l'âge préscolaire, et cette compréhension est sans doute facilitée par l'intégration sociale précoce des jeunes enfants dans un groupe de pairs (Denham, 2006).

En effet, les pairs sont souvent dans une meilleure position que les parents ou les enfants d'autres groupes d'âge pour comprendre la vie affective de leurs camarades (en raison des intérêts et de leur vécu semblables) (Dunn & Hugues, 1998; Shantz, 1983). Les pairs présentent également le même profil sociocognitif et moral. Ils sont confrontés aux mêmes transitions et événements de la vie et ils partagent le même rôle par rapport à l'école et l'enseignant. Les relations amicales offrent aux enfants des occasions de vivre des expériences d'aide, de gestion de conflits, d'affection et de réconciliation. Les amis offrent donc un contexte favorable à l'acquisition des compétences socio-émotionnelles (Asher, Parker, & Walker, 1996; Cuisinier & Pons, 2011; Parker & Gottman, 1989). Les enfants créent leurs propres normes et valeurs et ils ont tendance à adopter des règles explicites et implicites sur l'expression et la régulation des émotions (Corsaro & Eder, 1990). La gestion de ces exigences émotionnelles du groupe de pairs évolue à travers les années (Denham, 2007).

De ce fait, comme l'affirme Denham (2007), la compétence socio-émotionnelle est une clé importante du succès social. Les interactions sociales ainsi que les relations sociales sont guidées et souvent définies par les transactions émotionnelles (Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Ainsi, la compétence émotionnelle est

centrale à l'enfant qui désire interagir et former des relations sociales positives avec les autres (Denham, 2007; Parke, 1994; Saarni, 1999). En d'autres mots, la compréhension des émotions joue un rôle important au point de vue personnel et social (Denham, 2007).

Jusqu'à présent, les études ont montré que les jeunes enfants (du préscolaire jusqu'au début primaire) ayant un niveau élevé de compréhension des émotions, c'est-à-dire ceux qui possèdent la capacité de reconnaître et d'interpréter les signaux émotionnels d'autrui, présentent un comportement social plus adapté envers leurs pairs et sont plus compétents socialement (Denham, 1986; Denham et al., 2012; Denham & Couchoud, 1991; Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990; Ensor, Spencer & Hugues, 2011; Roberts & Strayer, 1996; Smith, 2001). Hugues, Dunn et White (1998) affirment que les enfants âgés de 3 et 4 ans ont moins de problèmes de comportement lorsqu'ils ont un niveau élevé de compréhension des émotions. Dunn et Cutting (1999) ont montré une relation entre la qualité des jeux sociaux et la compréhension des émotions des enfants de 4 ans. Plus spécifiquement, les enfants d'âge préscolaire qui utilisent spontanément un langage émotionnel montrent une meilleure qualité d'interactions avec les pairs ainsi qu'un meilleur degré d'acceptation (Fabes, Eisenberg, Hanish, & Spinrad, 2001; Garner & Estep, 2001). Denham et collègues (1990) ont montré que les jeunes enfants ayant un niveau élevé de compréhension des émotions (composantes externes) étaient les plus populaires auprès de leurs camarades en garderie. Aussi, les jeunes enfants qui ont un niveau élevé de compréhension des émotions lors de situations sociales, expriment moins de colère en contexte de jeux avec les pairs (Garner et al., 2001). Selon certaines études longitudinales, la compréhension des émotions contribue à la résolution de problèmes et est associée positivement à l'adaptation sociale ultérieure des enfants, en particulier à leur degré d'acceptation par les pairs (Dodge, Laird, Lochman, Zelli, & Conduct Problems Prevention Research Group, 2002; Mostow, Izard, Fine, & Trentacosta, 2002). De la même façon, Dunn et Herrera (1997) ont démontré que les enfants de six ans qui ont une capacité élevée de résolution de conflits interpersonnels sont ceux qui

possédaient la meilleure capacité de compréhension des émotions trois ans auparavant. Finalement, Cassidy, Parke, Butkovsky et Braungart (1992) ont observé que les enfants qui avaient un niveau élevé de compréhension des émotions durant leur première année d'école étaient plus populaires auprès de leurs camarades.

Inversement, les enfants d'âge préscolaire ayant des problèmes d'agressivité ou d'opposition envers leurs pairs présenteraient aussi des déficits spécifiques aux plans de la compréhension et l'expression de leurs émotions (Denham et al., 2002; Denham et al., 2003; Hugues et al., 1998; Trentacosta et al., 2010). Miller, Gouley, Seifer, Zakriski, Egula et Vergnani (2005) ont trouvé que les enfants qui avaient des déficits en regard de la compréhension des émotions avaient un statut sociométrique plus faible et des expériences plus négatives avec les pairs. Ces déficits seraient associés aux problèmes de comportements ultérieurs des enfants (Cook, Greenberg, & Kusche, 1994). De plus, Arsenio, Cooperman et Lover (2000) ont démontré que l'agression découlerait de l'association entre un manque de compréhension des émotions et une faible acceptation par les pairs. En conséquence, les délais développementaux constatés chez certains enfants sur le plan de la compréhension des émotions pourraient expliquer leur recours fréquent aux comportements agressifs. Ces résultats suggèrent que les déficits dans la compréhension des émotions durant la jeune enfance sont reliés aux problèmes sociaux et comportementaux de l'enfant, évoluant ainsi au cours du développement (Denham, 2007). Les résultats obtenus ne se rapportent pas uniquement aux problèmes extériorisés. En effet, des difficultés au plan de la compréhension des émotions en première année du primaire prédiraient également des comportements intériorisés en cinquième année (Fine, Izard, Mostow, Trentacosta, & Ackerman, 2003).

1.4 Objectifs et hypothèses de recherche

Il semble donc que la maîtrise des compétences émotionnelles constitue un atout non négligeable sur le plan de l'adaptation sociale. Les études qui établissent une relation entre les habiletés socio-émotionnelles et les compétences sociales ont mesuré la compréhension des émotions des enfants de façon assez globale, sans établir de distinction quant au type d'habiletés en cause. Par exemple, la procédure de Denham (1986) utilise des vignettes imagées et des marionnettes pour évaluer conjointement deux compétences chez les jeunes enfants; leur capacité à reconnaître les expressions faciales et leur capacité à comprendre que certaines situations influencent l'expressivité émotionnelle. Or, une étude récente de Bassett, Denham, Mincic et Graling (2012) démontre que ces deux compétences réfèrent à deux types différents de composantes relativement distinctes de la compréhension des émotions. Ces chercheurs recommandent d'ailleurs de distinguer ces compétences dans les recherches futures afin d'établir plus clairement leur importance relative comme facteurs déterminants de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire ultérieure des enfants (Basset et al., 2012). Ainsi, comme il a été rapporté plus tôt, la compréhension des émotions réfère à plusieurs capacités et il apparaît judicieux d'identifier les composantes qui sont les plus associées à des répercussions positives ou négatives pour l'adaptation des enfants. La compréhension de la dissimulation des émotions est une composante susceptible d'être déterminante à l'adaptation sociale des enfants puisque celle-ci est bien présente dans les rapports sociaux. Cette compétence spécifique a pour fonction de faciliter et de maintenir les interactions sociales (Denham, 1998). Or, il n'existe à notre connaissance aucune étude qui a établi ce lien de façon empirique, et ce, notamment en milieu préscolaire. Cette étude vise donc à examiner la force du lien entre la compréhension de la dissimulation des émotions et l'adaptation sociale des enfants d'âge préscolaire. Nous posons comme hypothèse que la mesure de compréhension de la dissimulation émotionnelle sera positivement et significativement associée au niveau de compétence sociale des enfants. À l'inverse nous prévoyons que la mesure de compréhension des émotions sera corrélée négativement et significativement avec les mesures de comportements

extériorisés et internalisés. De façon plus exploratoire, nous examinerons si les mesures de compréhension des émotions varient en fonction du genre et de l'âge de l'enfant.

CHAPITRE II

MÉTHODE

2.1 Participants et procédure

Cette étude a été menée auprès de 44 enfants (22 filles et 22 garçons), âgés de 5 et 6 ans, fréquentant une école primaire dans la région des Hautes-Laurentides, au Québec. Plus précisément, les enfants ont été recrutés dans six classes de maternelle et leur langue maternelle est le français. Ils ont fréquenté un milieu de garde avant leur entrée à l'école et ils proviennent de familles issues d'un milieu socio-économique moyen (le revenu moyen varie entre 55 000\$ et 70 000\$).

Avec l'accord des directions d'école et des enseignantes, les enfants ont reçu la visite de l'évaluatrice dans leur classe. Des lettres d'autorisation expliquant aux parents l'étude et la procédure ont été distribuées aux élèves. Une fois les autorisations reçues, les enfants ont été rencontrés de façon individuelle dans un local près de leur classe pour répondre aux questions de l'entrevue ainsi qu'au questionnaire. Les parents devaient également en remplir un. Les enfants présentant des retards de développement (langagiers, cognitifs, etc.) ou ayant des besoins particuliers, tels que des problèmes de langage, un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle ont été exclus de l'étude (moins de 5% des participants) puisque les versions de nos instruments de mesure n'ont pas été validées auprès d'enfants présentant ces caractéristiques.

2.2 Instruments de mesure

Afin de mesurer la compréhension des émotions réelles et apparentes, le récit de quatre courtes histoires ainsi que deux échelles visuelles ont été utilisés. Les mesures d'adaptation sociale ont été obtenues à l'aide de questionnaires.

2.2.1 La compréhension des émotions réelles et apparentes

Les quatre histoires proviennent de Josephs (1994) et ont été traduites par Perron (2006). Dans chacune des histoires, le personnage principal vit une situation qui l'amène à ressentir une émotion. Or, il ne veut pas montrer aux autres personnages de l'histoire comment il se sent vraiment. La raison est mentionnée dans l'histoire; elle peut être de nature centrée sur soi ou prosociale. Ces deux versions de l'histoire diffèrent seulement par la dernière phrase et elles évaluent l'effet potentiel de la motivation (voir Appendice A). Lors de la passation, la motivation du personnage principal à dissimuler son émotion a été contrebalancée et l'ordre de présentation des histoires s'est fait de façon aléatoire car les enfants pigeaient chacune des quatre histoires une à la fois.

L'échelle visuelle qui mesure l'émotion ressentie est nommée le « thermomètre des émotions ». Il s'agit de cinq cercles de couleur dont chacun est associé à un état émotionnel: le rouge pour « très content », le rose pour « un peu content », le blanc pour « ne ressent rien », le gris pour « un peu triste » et le noir pour « très triste ». Les cinq cercles sont disposés verticalement dans l'ordre indiqué plus haut (voir Appendice B). Cette échelle visuelle est similaire à celle utilisée par Josephs (1994). L'échelle visuelle qui mesure l'émotion apparente est représentée par cinq expressions faciales. Les visages ont été créés en tenant compte des normes du Facial Action Coding System (Ekman & Friesen, 1978). Les cinq visages sont placés à la verticale dans le même ordre que celle des émotions réelles (voir Appendice C). Comme Josephs (1994) le mentionne, il est préférable d'utiliser deux échelles

visuelles de mesure différentes. L'utilisation d'une seule pourrait amener de l'ambiguïté lors de l'évaluation des enfants à comprendre la distinction entre les émotions réelles et les émotions apparentes. D'ailleurs, aucune mesure liée à la compréhension du langage n'a été utilisée puisque la mesure de cette composante émotionnelle évalue déjà la compréhension et la mémorisation de l'histoire (deux premières questions) et les enfants répondent à l'aide de choix visuels (voir Appendice D). Si l'enfant ne répond pas adéquatement aux deux premières questions, l'expérimentatrice relie l'histoire une deuxième fois et même une troisième fois si nécessaire. Après les trois lectures, si l'enfant échoue encore aux questions, on passe à l'histoire suivante. La troisième question consiste à vérifier si l'enfant est capable d'identifier l'émotion réelle du personnage. Il doit alors pointer sur le thermomètre des émotions, le cercle de couleur correspondant à l'émotion du personnage. Un point est attribué à l'enfant s'il pointe le cercle de couleur « très content » ou « un peu content » pour les histoires de joie et s'il pointe le cercle de couleur « très triste » ou « un peu triste » pour les histoires de tristesse. La quatrième question vérifie si l'enfant est capable de reconnaître l'émotion apparente. Il doit donc pointer sur l'échelle visuelle des expressions faciales, le visage correspondant à l'émotion apparente. Un point est accordé à l'enfant s'il choisit un visage qui est différent ou moins intense que l'émotion réelle. Pour finir, on demande une deuxième fois à l'enfant d'identifier le cercle de couleur associé à l'émotion du personnage afin de vérifier s'il comprend vraiment la dissimulation de l'émotion. Un point additionnel est attribué si l'enfant est capable d'identifier la même émotion réelle qu'au début. Si l'enfant a bien répondu aux trois questions, il obtient trois points. Si l'enfant répond correctement aux deux premières questions mais échoue à la troisième (qui est la même que la première), il obtient deux points. Si l'enfant est seulement capable de nommer l'émotion réelle du personnage, il obtient un point, ce qui signifie qu'il ne comprend pas la différence entre les deux types d'émotions.

2.2.2 L'adaptation sociale

Le questionnaire Profil socio-affectif (version abrégée) permet d'évaluer les compétences sociales et le profil d'adaptation des enfants âgés de 2 ans et demi à 6 ans. Plus précisément, l'objectif premier du PSA est de décrire les tendances comportementales de l'enfant en situation sociale et éducative. Le questionnaire a été standardisé et conçu au Québec où il est habituellement utilisé dans les garderies, les pré-maternelles et les maternelles. Le PSA est conçu pour les personnes qui œuvrent directement auprès des jeunes; soit les parents, les éducateurs ou les autres spécialistes qui côtoient les enfants de façon régulière (Dumas, LaFrenière, Capuano, & Durning, 1997). Dans le contexte de la présente recherche, la version abrégée de 30 items a été utilisée auprès des parents (86% mères et 14% pères) afin de faciliter la prise de mesures (voir Appendice E). Les parents ont été choisis comme répondants car ils connaissent bien les comportements de leur enfant. En outre, comme ces derniers proviennent sensiblement des mêmes classes de maternelle, il a été jugé préférable de ne pas demander à l'enseignante d'évaluer plusieurs enfants de leur groupe, ceci afin d'éviter un biais potentiel associé à l'évaluateur. La mesure prend environ quinze minutes à remplir. Elle comprend une échelle de mesure de type Likert en six points (comportement très peu fréquent à très fréquent). L'instrument évalue les trois sous-échelles suivantes; les comportements extériorisés, les comportements intériorisés et la compétence sociale. Les points attribués à chaque question varie de 1 à 6 : 1; étant jamais, 2; rarement, 3; parfois, 4; souvent, 5; fréquemment, 6; toujours. Les énoncés de chacune des trois échelles sont répartis de façon aléatoire dans le questionnaire. Un score global sera calculé pour chacune des trois échelles (moyenne des dix questions se rapportant respectivement aux trois échelles comportementales), et plus il sera élevé, plus ceci indiquera que l'enfant présente la caractéristique mesurée. Le PSA-A est doté de bonnes propriétés psychométriques et les indices de cohérence interne et de stabilité temporelle satisfont

amplement les critères de fidélité (Venet, Bigras, & Normandeau, 2002). D'ailleurs, la cohérence interne (alpha de Cronbach) des trois échelles du questionnaire utilisé dans cette étude est supérieure à 0.75. La validité de construit a également été évaluée et démontre une bonne validité divergente et prédictive (Venet et al., 2002). Le PSA-A se révèle donc un outil d'évaluation approprié pour évaluer les compétences sociales des enfants de cinq et six ans.

La version française du questionnaire *Perceived Competence Scale for Children* (PCSC) mesure quatre facteurs dont trois sont reliés à des compétences spécifiques: cognitives, physiques et sociales. Le quatrième facteur, soit l'estime de soi est mesurée de façon générale. Dans le cadre de ce projet de recherche, seule l'échelle de la compétence sociale a été retenue (sept énoncés) (voir Appendice F). Cet outil a été utilisé avec plusieurs échantillons américains et sa structure s'est avérée stable chez les enfants de 8 à 14 ans (Harter, 1982). Cet instrument a également été traduit en français par Guilbert (1990) et utilisé avec des enfants âgés de 7 à 9 ans demeurant dans la région de Montréal. La traduction française de ce questionnaire s'applique bien en milieu québécois; la structure factorielle ainsi que la consistance interne se sont révélées semblables à celles obtenues par Harter (Guilbert, 1990). Les énoncés ont été formulés de manière à diminuer un biais possible de désirabilité sociale. Une corrélation non significative de 0,09 a été rapportée par Harter (1982) entre les estimations de compétence perçue et les scores obtenus sur l'échelle de désirabilité sociale pour enfants. Chaque énoncé propose deux groupes d'enfants hypothétiques représentés par des cercles et des carrés. Un premier groupe présente un haut degré de compétence perçue et le second révèle un degré plus faible. L'ordre de présentation de la caractéristique la plus désirable est inversé pour la moitié des questions. L'enfant doit d'abord choisir avec lequel des deux groupes il s'identifie le plus. Il doit ensuite faire une marque sur la figure correspondant à son niveau d'identification au groupe (grande figure= il s'identifie beaucoup à ce groupe ou petite figure= il s'identifie plus faiblement à ce groupe). L'utilisation de ces représentations graphiques aide les enfants à se reconnaître dans l'une ou l'autre des caractéristiques

décrites. Les points attribués vont de 1 à 4; le 4 indiquant un degré élevé de la caractéristique favorable et sont inscrits de gauche à droite. Les énoncés où cette caractéristique apparaît à droite ont été recodés une fois saisis dans SPSS. Bien que la version française ait été validée avec des enfants de 7 à 9 ans, une autre étude (Lamia, Blicharski, & Compagnone, 1995) démontre une bonne validité descriptive de cet outil chez les enfants de 6 à 10 ans dans différents milieux francophones. Ainsi, la version traduite du PCSC se révèle donc un outil valide pour une auto-évaluation du niveau de compétence sociale.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

3.1 Statistiques descriptives (mesures recueillies auprès des enfants)

La plupart des enfants ont réussi à reconnaître l'émotion réelle des personnages des histoires (75% et 89% pour les histoires joyeuses et tristes respectivement). Cependant, peu d'entre eux ont été capables d'identifier l'émotion apparente (41% et 39%) et de reconnaître, une seconde fois, l'émotion réelle (21% et 34%). Comme le tableau 1 l'indique, seulement un peu plus de la moitié des participants ont obtenu au moins quatre bonnes réponses sur six (59% et 50%). Comme le révèle le tableau 2, bon nombre de participants (82%) se perçoivent comme compétents socialement (21 points sur 28). Seuls 18% d'entre eux ont obtenus 20 points ou moins, suggérant ainsi une plus faible auto-appréciation de leur niveau de compétence sociale.

3.2 Comparaisons des mesures recueillies auprès des garçons et des filles

Comme le montre le tableau 3, des tests-t ont été réalisés afin d'évaluer s'il existe des différences significatives entre les garçons et les filles sur les principales variables mesurées. Au plan émotionnel, aucune différence significative n'a été détectée pour les histoires de joie et pour les histoires de tristesse. En lien avec les réponses de l'enfant sur sa perception de sa compétence sociale, aucune différence

significative n'a été détectée. Enfin, aucune différence significative n'a été trouvée en lien avec les échelles du questionnaire répondu par les parents, soit pour l'échelle de la compétence sociale, pour celle des comportements extériorisés et pour celle des comportements intériorisés.

3.3 Comparaisons des mesures recueillies en fonction de l'âge des enfants

Afin de vérifier s'il existe des différences significatives entre les enfants plus jeunes (67 à 71 mois) et les enfants plus vieux (72 à 78 mois) de l'échantillon, des tests-t ont été effectués sur chacune des mesures. Comme l'indique le tableau 4, aucune différence significative n'a été trouvée pour les variables mesurant la compréhension de la dissimulation des émotions, quelle que soit la nature des histoires (joyeuses ou tristes). Il n'y a pas de différence significative, non plus, entre les deux groupes d'âge en ce qui concerne la mesure auto-évaluée de la compétence sociale et les trois mesures comportementales évaluées par les parents.

3.4 Corrélations entre les mesures de compréhension de la dissimulation des émotions et les mesures comportementales

Afin de vérifier l'existence d'un lien entre la compréhension de la dissimulation des émotions et la compétence sociale des enfants, des corrélations de Pearson ont été effectuées entre les mesures émotionnelles et les mesures comportementales. En consultant le tableau 5, on constate qu'aucune relation significative n'a été obtenue pour l'ensemble des variables. Toutefois, on note que la corrélation entre la variable de la compétence sociale (selon la perception du parent) et celle de la compréhension de la dissimulation des émotions (mesure combinée pour les deux types de situation) se rapproche du seuil de signification ($r = 0,27$, $p = 0,08$). La corrélation entre les

histoires de joie (compréhension de la dissimulation des émotions) et le niveau de compétence sociale de l'enfant, perçu par son parent, est également près du seuil de signification ($r = 0,28$, $p = 0,07$).

CHAPITRE IV

DISCUSSION

L'objectif principal de cette recherche était de vérifier l'existence d'un lien entre la compréhension de la dissimulation des émotions et l'adaptation sociale des enfants en début de scolarisation. Cette composante de la compréhension des émotions a été moins étudiée au préscolaire, notamment en relation avec le profil d'adaptation des enfants. Sachant que la compréhension des émotions en général se développe assez tôt durant l'enfance (Denham, 2006), il nous a semblé judicieux d'évaluer si une composante plus particulière de cette habileté socio-émotionnelle constitue un facteur déterminant des capacités adaptatives des jeunes enfants. La composante de la compréhension de la dissimulation des émotions a été le point de mire de notre étude et apparaît particulièrement importante du fait qu'elle réfère à la capacité de comprendre et de distinguer les émotions réelles des émotions simulées, contribuant ainsi à maintenir l'harmonie dans les rapports sociaux (Matsumoto, 2002; Saarni, 1999).

Les résultats obtenus dans cette étude suggèrent qu'il n'y a pas de lien significatif entre la compréhension de la dissimulation des émotions et la compétence sociale des enfants d'âge préscolaire. Néanmoins, la corrélation entre ces deux variables va dans le sens attendu et atteint un seuil quasi-significatif ($p < 0.10$). Une autre corrélation se rapproche également du seuil de signification, plus précisément, la variable histoires de joie (mesure de la compréhension de la dissimulation des émotions) et la compétence sociale (évaluée par les parents). Les autres corrélations obtenues ne

permettent pas d'établir de lien entre le niveau de compréhension des émotions simulées et les problèmes intériorisés ou extériorisés. Également, aucun lien significatif n'a été obtenu entre la compréhension des émotions simulées des jeunes enfants et la mesure auto-rapportée de leur compétence sociale. Le recrutement d'un plus grand nombre de participants aurait peut-être donné un résultat plus concluant et fait ressortir une relation plus forte entre la mesure de compréhension des émotions et les mesures d'adaptation sociale.

Par ailleurs, il est possible d'avancer que les enfants participants à l'étude (âgés de 5 et 6 ans) n'ont pas suffisamment développé leur compréhension de la dissimulation des émotions. Malgré le fait que certains auteurs (Banerjee, 1997; Gardner et al., 1988; Perron et al., 2007, 2009; Saarni, 1979) rapportent que cette capacité est présente à cet âge, d'autres croient qu'elle se développe progressivement durant la période préscolaire (Denham, 1998) et n'est clairement acquise que vers l'âge de 7 ans (Harris et al., 1986; Pons et al., 2004). Cette explication apparaît plausible car seuls 18% (histoires de joie) et 30% (histoires de tristesse) des participants ont obtenu la totalité des points. Il est donc probable que la compréhension de cette composante émotionnelle ne soit pas suffisamment développée chez les participants de l'étude pour représenter un facteur déterminant de leur compétence sociale.

Aussi, il s'avère possible qu'au début de la fréquentation scolaire, ce n'est pas la maîtrise de cette compétence spécifique qui soit requise pour s'adapter socialement mais plutôt la capacité d'utiliser un ensemble d'habiletés socio-émotionnelles. La plupart des recherches ont démontré un lien entre la compréhension des émotions mesurée de façon assez globale (i.e. en intégrant plusieurs composantes de cette habileté) et la qualité des relations sociales avec les pairs (Denham, 1986; Denham et al., 2012; Denham et al., 1991; Denham et al., 1990; Ensor et al., 2011; Roberts et al., 1996; Smith, 2001). Néanmoins, cette habileté de la compétence émotionnelle jouerait également un rôle dans l'expression et la régulation des émotions, ces aspects étant tous inter-reliés (Coutu, Bouchard, Émard, & Cantin, 2012; Denham, 2007). Ainsi, il n'est peut-être pas optimal de miser sur une seule composante d'une

compétence socio-émotionnelle pour cerner adéquatement les déterminants de la compétence sociale. Il serait sans doute plus utile de mesurer plusieurs composantes afin d'identifier celles (ou les combinaisons) qui sont les plus associées à l'adaptation sociale des enfants. En ce sens, une étude de Denham et collègues (2003) a évalué l'impact des trois différentes habiletés socio-émotionnelles sur la compétence sociale et a précisé la façon dont celles-ci étaient associées séparément et conjointement à cette dernière mesure. L'expression des émotions ne prédisait pas directement la compétence sociale des enfants de 3 et 4 ans mais la régulation des émotions, quant à elle, prédisait la compétence sociale des enfants à ces âges (Denham et al., 2003). La compréhension des émotions prédisait également la compétence sociale des enfants à l'âge de 3 et 4 ans ainsi qu'à la maternelle (Denham et al., 2003). La compréhension des émotions ne serait donc pas la seule habileté à prendre en compte dans le développement social des jeunes enfants et il appert que la régulation des émotions représente un autre facteur ayant une influence particulièrement considérable (Thompson, Meyer, & Jochem, 2009). En ce sens, on peut supposer que la mesure de la compréhension de la dissimulation des émotions réfère à une habileté spécifique encore peu maîtrisée à cet âge et que d'autres compétences sont plus déterminantes pour permettre l'établissement de rapports harmonieux avec les pairs à la fin du préscolaire. Aussi, il serait pertinent d'établir si ce type de compétence (compréhension de la dissimulation des émotions) est plus fortement associé à l'adaptation sociale des enfants plus âgés.

Une autre contribution de cette recherche consistait à vérifier si les garçons et les filles se distinguaient au chapitre de la compréhension des émotions simulées et au plan de leurs comportements sociaux. Même si les filles sont perçues comme étant plus compétentes que les garçons sur le plan de la compréhension de la dissimulation des émotions (Joseph, 1994), certaines études réalisées jusqu'à présent sur ce sujet démontrent qu'il n'y a pas de différences significatives à ce chapitre (Perron & Gosselin, 2009, 2007). Compte tenu de la rareté des résultats en lien avec ce sujet (notamment au préscolaire), il semblait donc pertinent de comparer les résultats en

fonction du genre des participants. Les résultats obtenus ont démontré qu'il n'y avait aucune différence significative au plan de la compréhension de la dissimulation des émotions chez les garçons et chez les filles, tel que rapporté dans les études de Perron et Gosselin (2009, 2007). Quant aux variables reliées aux problèmes extériorisés, aux problèmes intériorisés et à la compétence sociale, aucune différence significative n'a émergée des analyses. Il est possible que le petit nombre de participants de l'étude soit insuffisant pour dégager une différence significative en fonction du genre des répondants sur les variables mesurées.

Un dernier objectif de cette recherche était de vérifier si les participants plus jeunes (67 à 71 mois) et les participants plus âgés (72 à 78 mois) de l'échantillon se différenciaient sur l'ensemble des variables mesurées. Puisque l'expérience émotionnelle et les échanges sociaux sont étroitement liés et que ce lien se renforce à travers le développement de l'enfant (Denham, 2007), il était pertinent de comparer les résultats en fonction de l'âge. Les résultats obtenus ont démontré qu'il n'y avait aucune différence liée à l'âge autant au plan de la compréhension de la dissimulation des émotions qu'au plan de l'adaptation sociale. Ici encore, il est possible que le petit nombre de participants, soit 21 enfants plus jeunes (67 à 71 mois) et 23 enfants plus âgés (72 à 78 mois), soit insuffisant pour dégager une différence significative en fonction de cette caractéristique individuelle sur l'ensemble des variables mesurées. Il se peut également que les écarts d'âge (entre 67 et 78 mois) soient trop petits pour faire ressortir des différences entre les deux groupes au plan des compétences mesurées. Cette explication est plausible car dans l'étude de Perron et Gosselin (2007), les analyses font ressortir une différence significative reliée à l'âge seulement en comparant les scores de compréhension des enfants du groupe 5-6 ans à ceux du groupe plus âgés des 9-10 ans (aucune différence avec le groupe 7-8 ans).

4.1 Limites

Une première limite de la recherche, de nature méthodologique, se rapporte à la mesure de la compréhension de la dissimulation des émotions. Puisqu'il n'y avait que deux histoires à valence positive et deux à valence négative, il est possible que cela soit insuffisant pour bien évaluer cette composante. De plus, ces courtes histoires font référence à des situations hypothétiques uniques, c'est-à-dire que dans chacune des histoires, le personnage principal affronte autant sa grand-mère, sa mère, son grand frère que son ami de classe dans des situations différentes à chaque histoire. Il est donc possible qu'il ne soit pas adéquat d'établir un score global de compréhension à partir des réponses fournies en relation avec des contextes hypothétiques aussi variés. Cette hypothèse semble plausible puisque les résultats ont démontré des corrélations quasi-significatives entre la compétence sociale des jeunes enfants et la compréhension de la dissimulation des émotions d'un seul type d'histoire (histoires de joie). Aucun résultat significatif ou quasi-significatif n'émerge avec la mesure de compréhension de la dissimulation découlant des histoires de tristesse. Ces inconvénients nous incitent à revoir la procédure de l'évaluation de cette composante. Or, il existe peu d'instruments valides pour évaluer la compréhension des émotions, et particulièrement pour mesurer cette composante précise. Les courtes histoires produites par Josephs (1994) demeurent un des rares outils disponibles pour évaluer la compréhension de cette composante, surtout au préscolaire; les enfants n'ont pas à verbaliser leur réponse, ils n'ont qu'à pointer la couleur ou le visage associé à l'émotion.

Une autre limite de la présente recherche est liée à une des mesures de la perception sociale de l'enfant, soit le questionnaire PCSC. Bien que la version française (validée au Québec) présente de bonnes propriétés psychométriques auprès des enfants de 7 à 9 ans (Guilbert, 1990) et qu'il possède une bonne validité descriptive chez les enfants de 6 à 10 ans dans différents contextes français (Lamia et al., 1995), il est possible que les enfants participants à l'étude n'aient pas atteint un niveau de développement cognitif suffisant (notamment au chapitre des capacités d'introspection) pour que les résultats représentent une appréciation valide de leur

compétence sociale auprès de leur pairs. D'ailleurs, bien qu'il ait été intéressant d'introduire plusieurs sources d'évaluations (enfants et parents), des mesures plus directes de la compétence sociale (telles que des observations) pourraient s'avérer plus adéquate pour établir un lien avec le niveau de compréhension des émotions des jeunes enfants.

Finalement, une autre limite serait liée à la procédure de sélection des participants et à l'échantillonnage. Le groupe de répondants est possiblement trop homogène pour identifier des différences ou des liens significatifs entre les ensembles de variables à l'étude. Tous les enfants proviennent du même milieu socioculturel, de la même région et de la même ville. De ce fait, les écarts obtenus aux différentes variables mesurées sont très faibles (que ce soit pour l'âge ou le genre) et n'ont pas permis d'obtenir de différences significatives.

CONCLUSION

La principale retombée de cette recherche est l'acquisition de connaissances sur la force du lien entre la compréhension de la dissimulation des émotions et l'adaptation sociale des jeunes enfants. Les analyses effectuées démontrent qu'il n'y a pas de lien significatif entre ces deux variables même si certains résultats atteignent un seuil quasi significatif et vont dans le sens attendu. Cela nous laissent croire qu'il y a potentiellement d'autres variables plus déterminantes qui prédisent la compétence sociale au préscolaire. Bien que cette mesure n'ait pas été mesurée dans cette étude, on peut croire que la prise en compte d'un plus grand nombre de compétences socio-émotionnelles, comme la capacité de régulation des émotions, pourrait être une piste intéressante comme le souligne l'étude de Denham (2003). En ce sens, on peut supposer qu'une combinaison de compétences émotionnelles soit requise dans le développement de la compétence sociale chez l'enfant. Ainsi, il est recommandé que les futures études dans ce domaine prennent en compte une diversité de compétences socio-émotionnelles chez les enfants d'âge préscolaire, plutôt que de miser sur des composantes uniques de ces compétences. Dans ce contexte, il apparaît tout à fait justifié que la plupart des programmes de prévention existants tels que le Social-Emotional Intervention for At-Risk 4-year-olds (Denham & Burton, 1996), les programmes Preschool PATHS (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2002), Second Step Preschool/Kindergarten (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000), The Incredible Years (Webster-Stratton, 1999), et le programme Fluppy (Capuano, 1991) offrent une gamme d'ateliers directement en lien avec le développement d'une variété de compétences socio-émotionnelles au préscolaire.

Dans la même veine, les résultats obtenus sont susceptibles d'alimenter les réflexions entourant les interventions à prioriser au préscolaire. Par exemple, notre étude souligne l'importance de proposer des activités pouvant favoriser une meilleure compréhension des émotions en bas âge. L'étude fait aussi ressortir la pertinence

d'informer les parents, le personnel scolaire et tous ceux qui côtoient les jeunes enfants de l'importance du développement socio-émotionnel pour l'adaptation sociale ultérieure des jeunes enfants.

ANNEXE A

COURTES HISTOIRES

1. Joie, La course, version centrée sur soi (Josephs, 1994)

David/Diana participe à une course avec les autres enfants de sa classe. Celui qui gagne la course gagne un prix. David/Diana gagne la course mais son(sa) meilleur(e) ami(e) perd. David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce que son/sa meilleur(e) ami(e) ne voudra plus jouer avec lui/elle.

1. Joie, La course, version prosociale (Josephs, 1994)

David/Diana participe à une course avec les autres enfants de sa classe. Celui qui gagne la course gagne un prix. David/Diana gagne la course mais son(sa) meilleur(e) ami(e) perd. David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce que son/sa meilleur(e) ami(e) se sentira triste d'être toujours le(la) perdant(e).

2. Joie, Le chocolat, version centrée sur soi (Josephs, 1994)

David/Diana trouve du chocolat dans la cuisine. Il/elle aime beaucoup le chocolat et décide d'en manger un morceau. Lorsque sa mère arrive dans la cuisine,

David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce que sa mère va le/la chicaner.

2. Joie, Le chocolat, version prosociale (Josephs, 1994)

David/Diana trouve du chocolat dans la cuisine. Il/elle aime beaucoup le chocolat et décide d'en manger un morceau. Lorsque sa mère arrive dans la cuisine, David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce que sa mère sera déçue qu'il/elle n'est pas demandé la permission de manger du chocolat.

3. Tristesse, Le cadeau, version centrée sur soi (Josephs, 1994)

C'est la fête de David/Diana aujourd'hui. Il/elle espère recevoir un ballon de la part de sa grand-mère, mais il/reçoit plutôt une paire de bas gris qu'il/elle n'aime pas. David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce qu'il/elle ne recevra plus de cadeau de la part de sa grand-mère.

3. Tristesse, Le cadeau, version prosociale (Josephs, 1994)

C'est la fête de David/Diana aujourd'hui. Il/elle espère recevoir un ballon de la part de sa grand-mère, mais il/reçoit plutôt une paire de bas gris qu'il/elle n'aime pas. David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce qu'il/elle ne veut pas faire de peine à sa grand-mère.

4. Tristesse, Les patins à roulette, version centrée sur soi (Josephs, 1994)

David/Diana a reçu des nouveaux patins à roulettes. Il/elle dit à tout le monde qu'il/elle est le/la meilleur(e) patineur(euse), même meilleur(e) que son grand frère. Mais tout à coup, il/elle tombe par terre. David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce que son grand frère le/la ramènera à la maison.

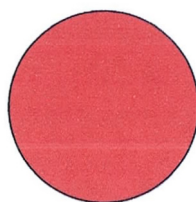
4. Tristesse, Les patins à roulette, version prosociale (Josephs, 1994)

David/Diana a reçu des nouveaux patins à roulettes. Il/elle dit à tout le monde qu'il/elle est le/la meilleur(e) patineur(euse), même meilleur(e) que son grand frère. Mais tout à coup, il/elle tombe par terre. David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment parce que son grand frère se sentira mal à l'aise de ne pas l'avoir surveillé.

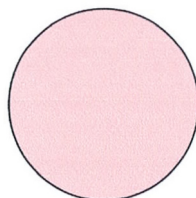
ANNEXE B

ÉCHELLE DE L'ÉMOTION RÉELLE

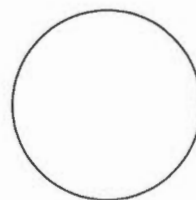
Très content



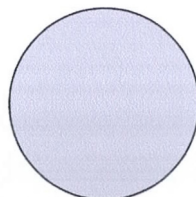
Un peu content



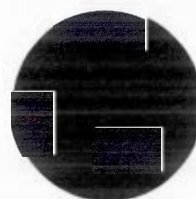
Ne ressent rien



Un peu triste



Très triste



ANNEXE C

ÉCHELLE DE L'ÉMOTION APPARENTE

Très content



Un peu content



Ne ressent rien



Un peu triste



Très triste



ANNEXE D

GUIDE D'ENTREVUE

- Bonjour, je m'appelle ____ et je suis une étudiante à l'université. Est-ce que tu te souviens de moi?
- Aujourd'hui, je fais un travail pour l'université. Est-ce que tu veux m'aider à faire ce travail? Très bien.
- *Ce que l'on va faire aujourd'hui, c'est que je vais te lire plusieurs petites histoires et je vais te poser des questions. Dans chacune des histoires, il y a un personnage qui ressent une émotion, mais il ne veut pas montrer aux autres personnages de l'histoire comment il se sent vraiment. Est-ce que tu sais c'est quoi une émotion? Par exemple, ça peut être quand tu es très content, quand tu es triste ou bien quand tu es fâché. Est-ce que tu comprends? Est-ce que tu as déjà ressenti des émotions toi aussi? Très bien.*
- *Avant de te lire les histoires, je vais te montrer deux instruments dont tu auras besoin pour répondre aux questions. Premièrement, voici le « thermomètre des émotions ». Ici, c'est quand quelqu'un se sent très content, ici il est un peu content, ici il ne ressent rien, ici il est un peu triste et ici il est très triste.*

L'expérimentatrice pointe chacune des couleurs correspondant à chacune de ces catégories émotionnelles au même moment qu'elle mentionne à voix haute chacune d'elle.

- Maintenant, à ton tour! Peux-tu me pointer sur le thermomètre des émotions comment une personne se sent vraiment lorsqu'il lui arrive quelque chose de très positif? D'un peu positif? Très bien. Peux-tu pointer sur le thermomètre comment cette personne se sent vraiment lorsqu'il ne lui arrive rien? Maintenant quelque chose d'un peu négatif? Et de très négatif? Très bien.
- Regardons maintenant le deuxième instrument. Ici, voilà à quoi ressemble le visage d'une personne lorsqu'elle est très contente, ici c'est son visage quand elle est un peu content, ici c'est son visage lorsqu'elle ne ressent rien, ici c'est son visage lorsqu'elle est un peu triste et ici c'est son visage lorsqu'elle est très triste.

L'expérimentatrice pointe chacune des expressions faciales correspondant à chacune de ces catégories émotionnelles au même moment qu'elle mentionne à voix haute chacune d'elle.

- À ton tour! Peux-tu me pointer à quoi ressemble le visage d'une personne lorsqu'il lui arrive quelque chose de très positif? D'un peu positif? Très bien! Peux-tu pointer maintenant comment est le visage de cette personne lorsqu'il ne lui arrive rien? Très bien. Maintenant lorsqu'il lui arrive quelque chose d'un peu triste? Et de très triste? Très bien.

- Des fois, il arrive que ce que l'on ressent en dedans correspond à ce que l'on montre avec notre visage. Mais des fois, il arrive que ce que l'on ressent vraiment en dedans ne soit pas pareil à ce que l'on montre avec son visage. Je vais te donner des exemples :

- a. Disons que Julie espère recevoir un ballon de sa grand-mère pour sa fête. Lorsqu'elle développe le cadeau de sa grand-mère c'est bel et bien le ballon qu'elle espérait avoir. Elle est très contente en dedans et elle le montre avec son visage qu'elle est contente en faisant un sourire. Est-ce que tu comprends cet exemple? Très bien!
- b. Maintenant, disons que Patrick marche dans la rue. Un monsieur passe près de lui en courant très vite. Tout à coup, le monsieur marche sur une roche et il tombe par terre. Patrick trouve que c'est très drôle, mais il ne montre pas à ce monsieur comment il se sent parce qu'il ne veut pas que le monsieur se fâche contre lui. Son visage a donc l'air triste. Patrick est content en dedans mais son visage est triste. Est-ce que tu comprends cet exemple ? Très bien !

Si l'enfant ne comprend pas les exemples, l'expérimentatrice les répète une fois de plus.

- Es-tu prêt à commencer l'expérience? D'accord! Écoute bien la première histoire que je vais te lire.

Après la lecture de l'histoire, l'expérimentatrice pose une série de questions à l'enfant. Les deux premières questions visent à vérifier la mémorisation et la compréhension de l'histoire. Si l'enfant ne répond pas correctement, l'expérimentatrice relit l'histoire et repose à nouveau ces deux premières questions. S'il ne comprend pas encore, l'expérimentatrice relit une troisième et dernière fois l'histoire et lui repose les deux questions. Si l'enfant ne parvient toujours pas à donner une réponse après trois lectures, l'expérimentateur passe à l'histoire suivante. Ensuite, la troisième question est destinée à vérifier si l'enfant est capable d'identifier l'émotion réellement ressentie par le personnage. La quatrième et la cinquième question visent à évaluer si l'enfant comprend la distinction entre émotion réelle et apparente. Pour la quatrième question, l'enfant doit identifier l'émotion apparente et pour la cinquième, il identifie à nouveau l'émotion réellement ressentie au moment où il exprime l'émotion apparente.

- Voici un exemple : « David/Diana et son petit frère se font garder. C'est l'heure de se coucher. Il y a une bonne émission à la télévision et David/Diana veut l'écouter. La gardienne accepte, mais à une condition. David/Diana doit faire comme si la gardienne ne voulait pas, parce que sans ça, son petit frère va vouloir regarder la télévision lui aussi et ne voudra pas aller se coucher. David/Diana ne montre pas comment il/elle se sent vraiment, parce qu'il ne veut pas faire de la peine à son petit frère.

Qu'est-ce David/Diana veut faire lorsqu'il/elle se fait garder?

REGARDER UNE BONNE ÉMISSION.

Comment le petit frère de David/Diana va se sentir si David/Diana

montre comment il/elle se sent vraiment? IL VA AVOIR DE LA

PEINE. Nombre de lecture : _____

Comment David/Diana se sent vraiment lorsque la gardienne accepte

de le/la laisser regarder son émission à la télévision? Peux-tu me le

montrer sur le thermomètre des émotions : est-il/elle très contente, un

peu contente, ne ressent rien, un peu triste ou très triste?

Quel visage David/Diana va faire quand son petit frère va le/la

regarder? Peux-tu me le montrer avec les visages ici? Son visage a-t-

il l'air très content, un peu content, ne ressent rien, un peu triste ou très

triste?

Comment David/Diana se sent vraiment quand il fait un visage comme

ça? Peux-tu me le montrer sur le thermomètre des émotions : est-

il/elle très content(e), un peu content(e), ne ressent rien, un peu triste

ou très triste?

- Merci beaucoup de m'avoir aidé dans mon travail. Tu peux maintenant retourner dans ta classe. Je vais te raccompagner.

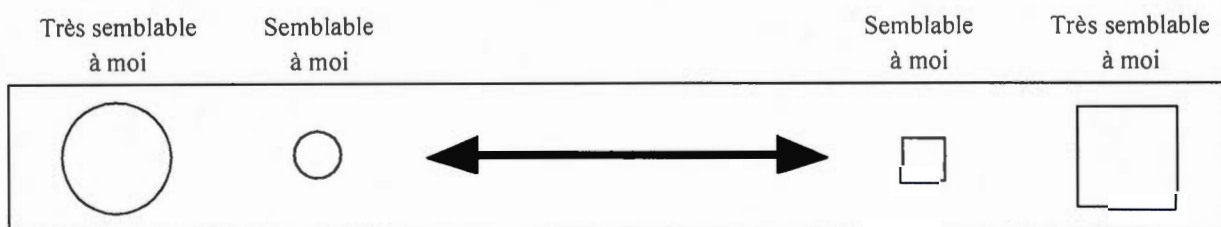
ANNEXE F

QUESTIONNAIRE *PERCEIVED COMPETENCE SCALE FOR CHILDREN* (PCSC)
ÉCHELLE DE LA COMPÉTENCE SOCIALE

1.

Dans le groupe des cercles, les enfants
ont de la difficulté à se faire des amis.

Dans le groupe des carrés, les enfants
se font très facilement des amis.



2.

Dans le groupe des cercles, les enfants
ont beaucoup d'amis.

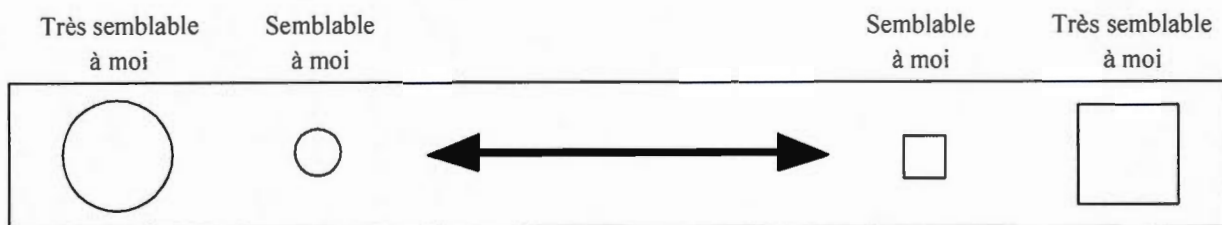
Dans le groupe des carrés, les enfants
n'ont pas beaucoup d'amis.



3.

Dans le groupe des cercles, les enfants croient qu'ils ne sont pas des personnes très importantes dans leur groupe à l'école.

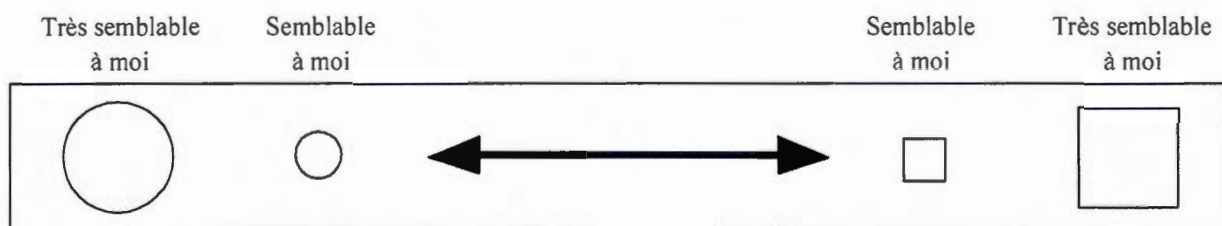
Dans le groupe des carrés, les enfants croient qu'ils sont des personnes très importantes pour leurs camarades à l'école.



4.

Dans le groupe des cercles, les enfants sont toujours en train de faire des choses avec beaucoup d'enfants.

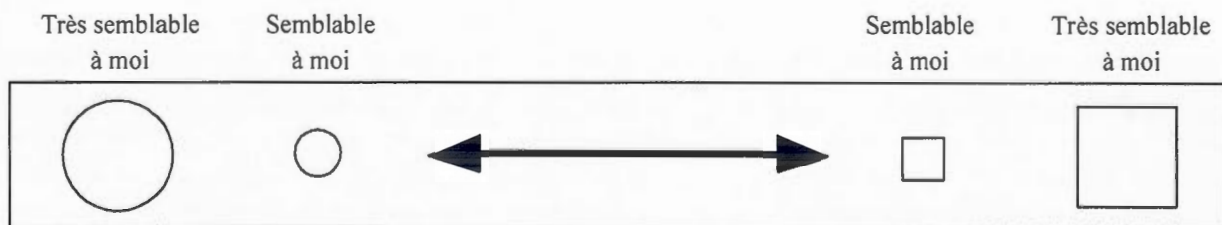
Dans le groupe des carrés, les enfants font habituellement des choses tout seuls.



5.

Dans le groupe des cercles, les enfants voudraient que plus d'enfants les aiment.

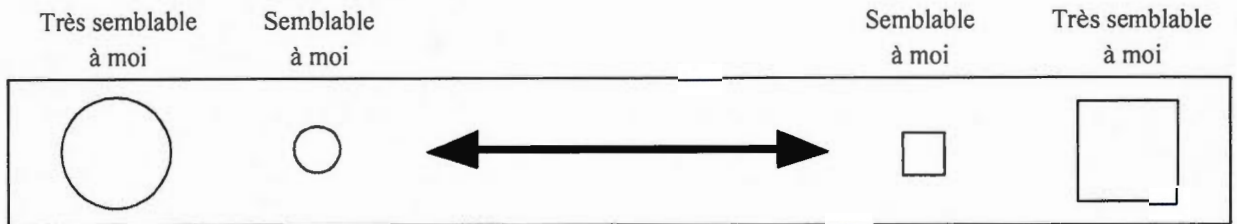
Dans le groupe des carrés, les enfants pensent que la plupart des enfants les aiment.



6.

Dans le groupe des cercles, les enfants sont populaires auprès des enfants de leur âge.

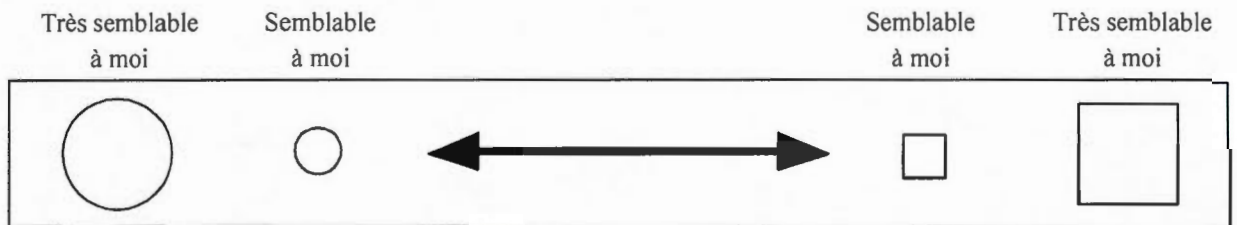
Dans le groupe des carrés, les enfants ne sont pas populaires auprès des enfants de leur âge.



7.

Dans le groupe des cercles, les enfants trouvent très facile de se faire aimer.

Dans le groupe des carrés, les enfants ne trouvent pas facile de se faire aimer.



ANNEXE G

LES TABLEAUX

Tableau 1

Taux de réussite des enfants au test mesurant la compréhension de la dissimulation des émotions (pourcentage des enfants ayant obtenu de 0 à 6 bonnes réponses sur 6)

	% enfants (n=44)			
	0-1/6	2-3/6	4-5/6	6/6
Histoires de joie	14	27	41	18
Histoires de tristesse	2	48	20	30

Tableau 2

Pourcentage d'enfants ayant obtenus 21 points et plus sur 28 et ceux qui ont obtenus 20 points et moins sur 28

	% enfants (n=44)	
	21 points et plus	20 points et moins
Questionnaire PCS (auto-évaluation de la compétence sociale)	82	18

Tableau 3

Comparaisons des variables entre les filles et les garçons

	Filles (n= 22)		Garçons (n=22)		<i>t</i> ¹
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Histoires joie	1.75	0.88	1.91	0.91	0.59
Histoires tristesse	1.91	0.89	1.93	0.82	0.09
Perception compétence sociale	3.27	0.63	3.23	0.44	0.24
Compétence sociale	4.50	0.66	4.38	0.48	0.71
Comportements extériorisés	2.33	0.54	2.47	0.58	0.84
Comportements intériorisés	1.94	0.41	2.13	0.45	1.45

¹ Les tests de comparaison ne sont pas significatifs.

Tableau 4

Comparaisons des mesures recueillies en fonction de l'âge des enfants

	+ jeunes (67 à 71 mois) (n=21)		+ âgés (72 à 78 mois) (n=23)		<i>t</i> ¹
	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	<i>M</i>	<i>ÉT</i>	
Histoires joie	3.38	1.66	3.83	1.90	0.83
Histoires tristesse	3.71	1.71	3.74	1.79	0.05
Perception compétence sociale	22.52	3.61	23.00	3.99	0.41
Compétence sociale	44.38	6.01	44.39	5.62	0.01
Comportements extériorisés	24.62	4.86	23.39	6.18	0.73
Comportements intériorisés	20.43	3.53	20.26	5.00	0.13

¹ Les tests de comparaison ne sont pas significatifs.

Tableau 5

Corrélations (Pearson) entre les mesures de compréhension de la dissimulation des émotions et les mesures comportementales (n= 44)

	Joie	Tristesse	Total
Perception compétence sociale	-0.04	0.14	0.06
Compétence sociale	0.28 [†]	0.12	0.27 [†]
Comportements extériorisés	-0.02	0.12	0.06
Comportements intériorisés	-0.12	-0.07	-0.12

[†] $p < 0.10$

RÉFÉRENCES

- Arsenio, W. F., Cooperman, G., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance: Direct and indirect effects. *Developmental Psychology*, 36(4), 438-448.
- Asher, S., Parker, J., & Walker, D. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assesement. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship during childhood and adolescence* (pp.366-405). New York, NY : Cambridge University Press.
- Banerjee, M. (1997). Hidden emotions : preschoolers' knowledge of appearance-reality and emotion display rules. *Social Cognition*, 15(2), 107-132.
- Bassett, H. H., Denham, S., Mincic, M., & Graling, K. (2012). The structure of preschoolers' emotion knowledge: Model equivalence and validity using a structural equation modeling approach. *Early Education and Development*, 23, 259-279.
- Capuano, F. (1991). Fluppy: programme de promotion des habiletés sociales au préscolaire.
- Cartron, A., & Winnykamen, F. (1999). *Les relations sociales chez l'enfant : genèse, développement, fonctions*. Paris : A. Colin.

- Cassidy, J., Parke, R., Butovsky, L., & Braungart, J. (1992). Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63(3), 603-618.
- Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C.A. (1994). The relations between emotional understanding, intellectual functioning, and disruptive behaviour problems in elementary-school-aged children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22(2), 205-219.
- Corsaro, W., & Eder, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of sociology*, 16, 197-220.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M-J., & Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socio-émotionnelles chez l'enfant. Dans J-P. Lemelin, M. A. Provost, G. B. Tarabulsy, A. Plamondon, & C. Dufresne (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent, Les bases du développement* (pp.139-185). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. Récupéré de : hal.archives-ouvertes.fr
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behaviour, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Denham, S. A. (1998) *Emotional Development in young children*. New York, NY: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006) The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of*

- research on the education of young children (2nd ed.)* (pp. 85-103). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the world of emotions and social relationships. *Cognition, Brain and Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Way, E., Mincic, M., Zinsser, K., & Graling, K. (2012). Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & emotion*, 26(4), 667-679.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschoolers' emotional competence: Pathway to mental health? *Child Development*, 74(1), 238-256.
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *Journal of school psychology*, 34(3), 225-245.
- Denham, S. A., Caverly, S., Schmidt, M., Blair, K., DeMulder, E., Caal, S., ... Mason, T. (2002). Preschool understanding of emotions: Contributions to classroom anger and aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 901-916.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' understanding of emotion. *Child Study Journal*, 20(3), 171-192.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1991). Social-emotional predictors of preschoolers' responses to adult negative emotion. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(4), 595-608.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and

- behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Dodge, K. A., Laird, R., Lochman, J. E., Zelli, A., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Multidimensional latent-construct analysis of children's social information processing patterns: Correlations with aggressive behavior problems. *Psychological Assessment*, 14, 60-73.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R., & Greenberg, M. T. (2002). Preschool PATHS: Promoting social and emotional competence in young children. In *6th National Head Start Research Conference, Washington, DC*.
- Dumas, J., LaFrenière, P., Capuano, F., & Durning, P. (1997). Profil socio-affectif (PSA). *Évaluation des compétences sociales et des difficultés d'adaptation des enfants de 2½ à 6 ans*. Paris: Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Dunn, J., & Cutting, A. L. (1999). Understanding Others, and Individual Differences in Friendship Interactions in Young Children. *Social Development*, 8(2), 201- 219.
- Dunn, J., & Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings, and mothers: A developmental perspective. *Aggressive behaviour*, 23(5), 343-357.
- Dunn, J., & Hugues, C. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34(5), 1026-1037.
- Ekman, P., & Friesen, W. V. (1978). *Facial Action Coding System (FACS): A technique for the measurement of facial action*. Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.

- Ensor, R., Spencer, D., & Hugues, C. (2011). "You feel sad?" Emotion knowledge mediates effects of verbal ability and mother-child mutuality on prosocial behaviors: Findings from 2 years to 4 years. *Social Development*, 20, 93-110.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., Hanish, L. D., & Spinrad, T. L. (2001). Preschoolers' spontaneous emotion vocabulary: Relations to likeability. *Early Education and Development*, 12(1), 11-28.
- Fine, S. E., Izard, C. E., Mostow, A. J., Trentacosta, C. J., & Ackerman, B. P. (2003). First grade emotion knowledge as a predictor of fifth grade self-reported internalizing behaviors in children from economically disadvantaged families. *Development and Psychopathology*, 15(2), 331-342.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 102-112.
- Gardner, D., Harris, P. L., Ohmoto, M., & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 11(2), 203-218.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001). Emotional competence, emotional socialization and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12(1), 29-48.
- Garner, P. W., & Waajid, B. (2012). Emotion Knowledge and Self-Regulation as Predictors of Preschoolers' Cognitive Ability, Classroom Behavior, and Social Competence. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 330-343.

- Gosselin, P. (2005). Le décodage de l'expression faciale des émotions au cours de l'enfance. *Psychologie Canadienne*, 46(3), 126-138.
- Gosselin, P., & Cloutier, R. (2005). Le développement de la cognition sociale. In R. Cloutier, P. Gosselin & P. Tap (Eds.) *Psychologie de l'enfant*. (pp.241-254). Montréal, Canada : Gaëtan morin éditeur.
- Gosselin, P., Warren, M., & Diotte, M. (2002). Motivation to hide emotion and children's understanding of the distinction between real and apparent emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 479-495.
- Guilbert, D. (1990). *Évaluation psychométrique du concept de soi chez les enfants d'âge scolaire*. Mémoire de maîtrise en psychologie. Université du Québec à Montréal.
- Halberstadt, A., Denham, S. A., & Dunsmore, J. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. (1986). Children's understanding of distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 57(4), 895-909.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Housieux, M. & Lahaye, M. (2013). Les compétences émotionnelles chez l'enfant. In O. Luminet (Ed.), *Psychologie des émotions* (pp.177-208). Bruxelles: de Boeck.
- Hubbard, J. A., & Dearing, K. F. (2004). Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. In J. B. Kupersmidt, & K. A. Dodge

- (Eds.), *Children's peer relations: From Development to intervention* (pp. 81-99). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Hugues, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in "hard-to-manage" preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 981-994.
- Josephs, I. E. (1994). Display rule behavior and understanding in preschool children. *Journal of Nonverbal Behavior*, 18, 301-326.
- Lafortune, L., Daniel, M.-F., Doudin, P.-A., Pons, F., & Albanese, O. (2005). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. & Hancock, D. R. (2004). *Les émotions à l'école*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lagattuta, K. H., Wellman, H. M., & Flavell, J. H. (1997). Preschoolers' understanding of the link between thinking and feeling: Cognitive cuing and emotional change. *Child Development*, 68(6), 1081-1104.
- Lamia, A., Blicharski, T., & Compagnone, P. (1995). Auto-évaluation et adaptation scolaire. *Les cahiers du Cerfee*, (11-12), 175-182.
- Matsumoto, D. (2002). Methodological requirements to test a possible in-group advantage in judging emotions across cultures: Comment on Elfenbein and Ambady (2002) and evidence. *Psychological Bulletin*, 128(2), 236-242.
- Miller, A. L., Gouley, K. K., Seifer, R., Zakriski, A., Eguia, M., & Vergnani, M. (2005). Emotion knowledge skills in low-income elementary school children:

- Associations with social status and peer experiences. *Social Development*, 14(4), 637-651.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S., & Trentacosta, R. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1785.
- Nix, R.L., Bierman, K.L., Domitrovich, C.E., & Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head Start REDI. *Early Education and Education*, 24, 1000-1019.
- Owrin, M. J., & Bachorowski, J. (2001). The evolution of emotional expressions: A "self-gene" account of smiling and laughter in early hominids and humans. In T. J. Mayne & G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 152-191). New York, NY: Guilford Press.
- Parke, R. D. (1994). Progress, paradigms, and unresolved problems: A commentary on recent advances in our understanding of children's emotions. *Merrill-Palme Quaterly*, 40(1), 157-169.
- Parker, J. G., & Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendship interaction from early childhood to adolescence. In T. J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.95-131). New York, NY: John Wiley and Sons.

- Perron, M. (2006). Développement de la compréhension de la dissimulation des émotions chez les enfants d'âge scolaire. *Dissertation Abstracts International*, 67, 6710B.
- Perron, M. & Gosselin, P. (2007). Évolution de la compréhension de la distinction entre les émotions réelles et apparentes chez les enfants d'âge scolaire. *Enfance*, 2, 109-126.
- Perron, M. & Gosselin, P. (2009). Difficulté des jeunes enfants à comprendre la dissimulation des émotions. *Revue Canadienne de Psychologie expérimentale*, 63, 276-286.
- Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Roberts, W., & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behaviour. *Child Development*, 67(2), 449-470.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon, R. M. Lerner, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Rubin, K. H., Wojslawowicz Bowker, J. C., & Oh, W. (2007). The peer relationships and friendships of socially withdrawn children. In A.S. LoCoco, K.H. Rubin, & C. Zappulla (Eds.), *L'isolamento sociale durante l'infanzia (Social withdrawal in childhood)*. Milan, Italy: Unicopli.

Saarni, C. (1979). Children's understanding of display rules for expressive behavior.

Developmental Psychology, 15(4), 424-429.

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY:

Guilford Press.

Shantz, C. U. (1983). Social Cognition. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child*

Psychology, Vol. 3, 4th ed. (pp. 175-211). New York, NY: John Wiley and Sons.

Smith, M. (2001). Social and emotional competencies: Contributions to young

African-American children's peer acceptance. *Early Education and Development*,

12(1), 49-72.

Thompson, R. A., Meyer, S., & Jochem, R. (2009). Emotion regulation. In J. B.

Benson & M. M. Haith (Eds.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (pp. 119-128). San Diego, CA: Elsevier.

Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review.

Social Development, 19(1), 1-29.

Venet, M., Bigras, M., & Normandeau, S. (2002). Les qualités psychométriques du

PSA-A. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 34(3), 163-167.

Webster-Stratton, C. (1999). *The incredible years. The parents and children series*.

Seattle, WA: Seth Enterprises.

- Wellman, H. M., & Banerjee, M. (1991). Mind and Emotion: Children's Understanding of the Emotional Consequences of Beliefs and Desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 191-224.
- Wilde Astington, J. (1993). *Comment les enfants découvrent la pensée. La « théorie de l'esprit » chez l'enfant*. Paris; Éditions Retz.
- Wintre, M.G., & Vallance, D. G. (1994). A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 30(4), 509-514.